

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成4

—視覚障害者の援助について考える取り組みを通して—

西館有沙・阿久津理・鼎裕憲

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成4

—視覚障害者の援助について考える取り組みを通して—

西館有沙・阿久津理*・鼎裕憲*

Educational Model for Understanding Vision Impairment used in Integrated Study Class (4):
As Part of Efforts to Assist the Visually Impaired

NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori

キーワード：障害理解教育，視覚障害，小学校，総合的な学習の時間

Keywords：education for understanding special needs, vision impairment, elementary school, integrated study class

I. はじめに

共生社会の実現に向けて，学校においては，総合的な学習の時間や道徳などの時間を活用して，障害に関する理解を深めることをねらった活動が多く行われるようになっている（今枝・楠・金森，2013；西館・徳田・水野，2005 など）。しかし，西館・徳田・水野（2005）の調査によれば，子どもに目隠しをして歩かせるような障害疑似体験を行う，事前の打ち合わせを十分に行うことなく障害者に話をしてもらおうなど，子どもの認識をゆがめてしまいかねない実践が散見される。教員の多くは，障害や障害理解教育について十分な知識を身につけているわけではないために，手探りで教育を行っている現状にあると言えよう。

徳田（2005）は，障害理解とは「ノーマライゼーションの理念に基づく科学的認識の集大成」と述べている。また，徳田（2015）は，障害理解は「する」「しない」というように，一元的に語られるものではなく，共生に向けてどの段階まで理解が進んだかが問われるべきであるとしている。子どもの認識をゆがめることなく，障害理解を進めていくために，まずは障害理解教育の内容や方法に関する効果の検証を重ねていく必要がある。また，それを基に障害理解の理論や教育のあり方などについて教員に情報提供を行ったり，教員と議論を深めたりする機会を設けることが必要である。加えて，そうした議論が効果的に交わされるためには，教員が障害理解教育について考えたり，参考にしたりできるような授業モデルが提示されるべきであろう。

筆者らは視覚障害理解教育のモデルを作成するために，2012年から小学校1校において，1年に2コマずつ，3年間で計6コマの視覚障害理解教育を同じ対象に

向けて実施してきた。対象が小学3年生の時には触察体験を通して，目が見えなくても多くの情報を得られることを，4年生の時には視覚障害者の日常生活を描いた紙芝居の読み聞かせを通して，視覚障害者が自分たちと同じように生活していることを，5年生の時には屋外を移動する際に視覚障害者が困ることと，それを解消するための工夫や対策を伝えてきた（西館・永田・石田・松井，2012；西館・阿久津・萩中，2014；西館・阿久津・鼎，2014）。

II. 教育実践の目的

水野・徳田（2014）は，障害理解教育を効果的に進めるために，どの段階でいかなる内容を扱うかを整理している。この中で，身体障害については「工夫をすれば健常者と同じ生活ができること」「日常生活で困ること」「生活上の工夫」を伝え，その次に「援助方法」を扱うことを提案している。

そこで本研究では，小学3年生から毎年，視覚障害理解教育を行っており，現在は小学6年生となった子どもたちに対して，視覚障害者が援助を必要とする場面や，視覚障害者への援助方法を伝える授業の実践を行った。また，援助行動をとる上で必要とされている「視覚障害者と接することへの自信」や「自らの援助能力への自信」（高木，1998）が授業後に高まったかを調べ，授業の効果を検証することにした。

視覚障害者が必要とする援助の内容には，移動する際の手引き，周囲の状況の説明，事物の説明などがある。授業においては，子どもが実践することができる内容を選定する必要がある。また，教育によって子どもの認識にゆがみが生じないように留意しなくてはならない。た

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

例えば、視覚障害者の手引きは小学6年生にも可能であるが、これを伝えるために手引きを受ける子どもにアイマスクを着用させた場合、周りが見えずに歩くという体験が子どもに「視覚障害者は常に怖い思いをして歩いている」「視覚障害者は暗闇の世界にいる」といった誤った認識をもたせることが考えられる（小野・徳田、2006）。

そこで本実践では、視覚障害者の手引きについて、正しい形を4つの絵の中から選ぶクイズを出した。また、その場から動かない状態であれば、目隠しをしても恐怖は喚起されにくいいため、アイマスクをつけて座っている児童に対して、事物の説明を行うゲームを行うことを計画した。

Ⅲ. 方法

1. 対象児

対象児は富山市内の小学6年生2クラスの児童78名（1クラス39名）であった。対象児は、第3学年に2コマ、第4学年に2コマ、第5学年に2コマの視覚障害理解教育を受け、目が見えないと何もできないというわけではないこと、視覚障害者の日常生活、視覚障害者が外出時に感じているバリアについて学習していた（西館ら、2012；西館・阿久津・萩中、2014；西館・阿久津・鼎、2014）。

2. 手続き

授業は総合的な学習の時間2コマ（1コマ45分）を用いて、クラスごとに行われた。授業は両クラスとも、2014年2月に2コマを連続して行った。授業の実践は、筆頭著者である大学教員1名が担当した。

授業の効果を確認するため、授業の前後に、授業を受けた児童78名に対して自記式・無記名式の質問紙調査を行った。授業前の調査は、1コマ目の授業の始めに、授業後の調査は授業を終えてから2日以内に行った。

3. 授業前後に行った質問紙調査の内容

授業前後の回答について個の対応を図るため、質問紙には好きな言葉と動物を組み合わせたニックネームを記入させる項目を設けた。また、視覚障害者に接することへのとまどいが低まったかを確認するため、徳田（1990；1991）が開発した多次元態度尺度のうち、視覚障害者との「交流の当惑」に含まれる9項目「気軽に声をかけられる」「ためらいなく、ものを尋ねることができる」「迷わず手を貸すことができる」「困っている時、迷わず援助できる」「自分と同じ世界に生きている」「コミュニケーションをとれる」「あまり気を使いすぎない」「変な遠慮はしない」「関心がある」についてどの程度そう思うかを、5件法を用いて尋ねた。さらに、自らの援助能力への自信が身についたかを確認するために、「目に障害のある人のために今の自分ができることはたくさんある」と思うかどうかと、「目に障害のある人を手伝う自信」がど

の程度あるかについて、5件法で尋ねた。

Ⅳ. 授業の概要

1. 1コマ目の流れ（表1）

1コマ目の最初に授業前アンケートを実施した。授業の導入では、助けてよいかどうか迷った経験や、助けない気持ちはあったが行動に移せなかった経験はあるかを児童に尋ねた。また、援助を抑制する要因には、助ける必要があるか、相手がどのくらいの助けを必要としているかがわからないこと、自分以外の人が助けるのではないかという思い、援助を行うことで自分が受けるデメリットの大きさ、援助することへの自信のなさなどがある（高木、1998）ことを説明した。さらに、他者を援助するためには、その人が援助を必要としているかどうかを判断できる知識と、正しく援助するための知識が必要であることを伝えた。

展開1においては、4種の絵や写真を見せ、「視覚障害者は困っているか」「どのような援助が必要か」について子どもたちとやりとりをした。提示した場面は、「点字ブロックをふさぐ駐輪自転車」、「横断歩道前で信号が変わるのを待っている視覚障害者」、「町中を白杖で点字ブロックを確認しながら一人で歩く視覚障害者」、「公衆トイレで視覚障害者がとまどう場面」であった。

展開2では、視覚障害者を手引きする方法について4択（白杖を持って引く、視覚障害者の前に立って手を叩いて音を出しながら誘導する、視覚障害者に自分のひじをつかんでもらう、視覚障害者の後ろから背中を押す）のクイズを出した。

2. 2コマ目の流れ（表2）

2コマ目の導入においては、前の時間に行った内容を簡単に振り返った。展開1では、「視覚障害者に物の特徴を伝える」というテーマを扱った。授業者は、これから視覚障害のある人に物の特徴を伝える練習として、ゲームをしようと提案した。

ゲームの内容は、目隠しをした児童に対して、授業者が指定したアニメ番組のキャラクターの特徴を、その番組名やキャラクター名を出さずに説明し、目隠しをした児童にキャラクターの名前を当ててもらおうというものであった。ゲーム開始前に児童1名が選出され、前方のテーブルに、他の児童と向き合う形で座り、アイマスクを着用した。その後、授業者がアニメ番組のキャラクターのビニール人形を取り出してアイマスクをつけている児童以外に見せ、まずは言葉だけでその特徴を説明するように提案してゲームが始まった。

児童は一人ずつ、目隠しをした子どもにキャラクターの特徴を説明していった。授業者は途中で、「アイマスクをした人にキャラクターの特徴が伝わるように、今度はビニール人形を触ってもらいながら説明をしてみましょう」と提案した。これを受けて数名の児童が一人ずつ、キャ

表 1. 指導案 1 (1 コマ : 45 分, 場所 : 教室)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
事前調査 (5 分)	・質問紙に回答する。
導入 (5 分) 本時の内容説明	○本時の活動を知る ・困っている人を見かけたけれど、手伝うことができなかったという経験を思い返す ・援助行動を妨げる要因について説明する。 ・援助に関する知識を身につけることが、援助行動を促進させることを伝える。
展開 1 援助の必要性や援助方法を考える (24 分)	○具体的な場面における援助の必要性や援助方法を知る ・下の①～④の場面 (絵や写真を示す) における援助の必要性和、自分たちにできることを考える。子どもの回答を聞いた後に教員が解説する。 ①点字ブロックを塞ぐ駐輪自転車 ②横断歩道前で信号が変わるのを待っている視覚障害者 ③町中を颯爽と歩く視覚障害者 ④公衆トイレの入口のところで立ち止まっている視覚障害者
展開 2 適切な手引きの仕方を 知る (1 分)	○適切な援助の仕方を知る ・正しい手引きの形に関するクイズを出題する。 ・子どもの回答を聞いた後に、授業者が解説をする。

表 2. 指導案 2 (1 コマ : 45 分, 場所 : 教室)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
導入 (3 分)	・前回の内容を振り返る。
展開 1 視覚障害者に事物の説明をする際の工夫の仕方と留意点を知る (40 分)	○視覚障害者に事物の説明をする際の工夫の仕方と留意点を知る ・活動「目の見えない人に説明してみよう」を行う。 ①児童 1 名が視覚障害者役を務める。視覚障害者役が目隠しをした後に、授業者が、キャラクターのビニル人形を子どもたちに見せる。 ②児童数名が 1 人ずつ前に出て、アニメ番組名やキャラクター名を出さずに、言葉でキャラクターの特徴を説明する ③児童数名が 1 人ずつ前に出て、キャラクターのビニル人形を触ってもらいながらその特徴を説明する ④視覚障害者役がキャラクターの名前に気づいたところで、答え合わせをする。 ⑤視覚障害者役が児童が、どの説明がわかりやすかったか、どのような説明に迷ってしまったかを述べる。 ⇒授業者が視覚障害者に説明をするときのポイントを解説する。 ・活動「目の見えない人に商品を紹介しよう」を行う。 ①児童や担任教員が視覚障害者役を務める。視覚障害者役が目隠しをした後に、授業者が、二つの商品を見せ、「二つの商品の違いがわかるように、かつ商品を買いたくなるように紹介してください」と伝える。 ②児童数名が 1 人ずつ前に出て、視覚障害者役に商品に触らせたり、その特徴や良さを伝えたりする。 ③視覚障害者役が目隠しをしたまま、説明を受けて「買いたい」と思った商品はどちらであるかを選ぶ。 ④視覚障害者役は目隠しをとり、自分が選んだ商品を見て、イメージ通りであったかを述べる。また、わかりやすかった説明、わかりにくかった説明について感想を述べる。 ⇒授業者が視覚障害者に説明をするときのポイントを解説する。
まとめ (2 分)	・本時の活動において、子どもたちの説明の仕方で良かった点をフィードバックする。



写真 1. 目隠しをした児童に、手渡した商品の特徴を伝えている場面

ラクタのビニル人形を、目隠しをした児童に渡し、目隠しをした児童の手をとって人形を触らせながら説明を行うことを試みた。

目隠しをした児童が、キャラクター名がわかったと述べた時点で、授業者は、目隠しをした児童にキャラクター名を答えるように促した。児童が正解したことを受け、授業者はその児童にアイマスクを外すように伝えた。授業者は、アイマスクを外した児童にキャラクターのビニル人形を見せ、自分のイメージ通りであったか、どのような説明がわかりやすかったか、とまどう説明とはどのようなものであったかを尋ねた。

展開 2 では、児童 1 名に店員役を、1 名に視覚障害者役（アイマスクを着用）を担当してもらい、店員役が視覚障害者役に二つの商品を紹介するという活動を行った（写真 1）。授業者は、「店員役は、視覚障害者役の人が具体的にイメージできて、買いたい気持ちが高まるように、商品を伝えてみましょう」「視覚障害者役は、店員の説明を受けて、買いたいと思った商品を選んでください」と伝えた。

この活動後には、アイマスクを外した視覚障害者役に自分の選んだ商品と選ばなかった商品を見せ、イメージ通りであったか、店員役のどのような説明がわかりやすかったかを尋ねた。なお、この試行は 2 回行い、2 回目の視覚障害者役は担任教員が務めた。

3. 授業中の子どもの発言や様子

(1) 1 コマ目の授業

展開 1 において、点字ブロックを塞ぐ駐輪自転車の絵を示したところ、児童からは「よくある」「困るよね」といった声が挙がった。この場面で視覚障害者は助けを必要としているかを尋ねたところ、「点字ブロックの上に自転車があるから必要」「目の見えない人が自転車にぶつかってしまう」「目の見えない人が通れない」「もしも自転車にぶつかったら、自転車が倒れてしまう」といった意見が出された。そこで授業者が、この場面でどのよ

うな援助が必要となるかを尋ねると、「目の見えない人がここを通ろうとしているのを見かけたら、誘導する」という回答があった。授業者がさらに、点字ブロック上の自転車をどうすべきかを問かけると、「消しちゃう」「消してしまっては持ち主が困るよ」「法律で禁止する」「『止めないで』という貼り紙をする」といった声が挙がった。ここで授業者は、自転車にテープや糊で貼り紙をすると自転車に傷がつくため、それ以外の方法で啓発が必要であること、自転車を点字ブロック上から歩道の端に移動させる方法があることを伝えた。

横断歩道前で視覚障害者が信号待ちをしている場面を示した際には、「青になれば音声で教えてくれるので助けは必要ではない」という考えが複数の児童から出された。児童は 3 年次の授業と 5 年次の授業で音声信号機について学んでいたため、この設備があるのだから、視覚障害者は一人でも道路を渡れると考えたようである。授業者は、音声信号機がついていない横断歩道があること、そのような場所では、視覚障害者は自動車の走行音や周囲の人の足音から信号の変化を判断しているために、信号無視をする人がいると誤って赤信号の横断歩道を渡る可能性があることを伝えた。児童からは驚きの声が挙がった。ここで、改めてどう対応したらよいかを尋ねると、『今、赤です』と言う』『信号が青になりました』と言うなどの考えが出された。

町中を視覚障害者が点字ブロックを確認しながら歩いている場面を示した際には、複数の児童が「助けは必要ない」「普通に歩いている」「点字ブロックをつたって歩いているから問題ない」と述べ、全員がそれに同調した。授業者は、視覚障害者は慣れた道であれば助けを必要とせずに歩けることを児童と確認した。対象児は、「目が見えなくても工夫をすればさまざまなことを一人で行うことができる」ことについて学習を重ねていたため、援助の必要性の有無を適切に判断したと考えられる。

展開 2 で扱った視覚障害者を手引き法については、前年の授業でも学習していたため、全員が正しい答えを選択した。視覚障害者の持っている白杖を引っぱる絵を見た際には、児童から「これは一番やってはいけないことだよ」という指摘が挙がった。

(2) 2 コマ目の授業

展開 1 において、アニメ番組のキャラクターについて言葉で説明することを求められた児童は、「身体の色はオレンジ」「目の色は緑」「手にキャンディを持ってる」「足と手は白」「角が一つある」「角はアンテナみたい」「相棒がいる」「相棒の色は黒」「毎回、最後にはやっつけられる」「そのキャラクターは、正義の味方のうちの一人が好き」「手足は短い」「悪魔みたいなしっぽがある」「相棒は角が二つ」「目が二つで、顔の周りの形がミッキーみたい」など、ビニル人形を見ながら細かい特徴を挙げた。

ゲーム終了後に、授業者がアイマスクをつけていた児

童にインタビューを行ったところ、「身体がオレンジで角があるということがヒントになった。一方で、手にキャンディを持っていると言われて混乱した」「触りながら説明を受けた方が、わかりやすい気がする」という感想が述べられた。授業者は、視覚障害者に伝えた方がよい情報と、伝えると視覚障害者が混乱したりとまどったりする情報があることを説明した。

展開2において、店員役を務めた児童は、視覚障害者役に商品を触らせながら、商品の色や形などについて具体的に説明しようとする様子が観察された。視覚障害者役の児童や教員からは『『ここに〇〇がある』『これをとると△△ができる』と説明されても、『ここ』『これ』がどこの部分を指しているかがわかりにくかった』『色や形、商品の良さを具体的に教えてもらうと、イメージがしやすかった』『自分の手で触らせてもらいながら、商品の特徴や使い方に関する説明を受けるとわかりやすかった』といった感想が述べられた。

V. 授業前後における子どもの認識の変化

本実践の対象児 78 名全員が、授業前後に行った質問紙の両方に回答した。また、78 名の回答すべてについて、個の授業前後の回答を対応させることができた。そこで、この 78 名分のデータを用いて、授業前後で子どもの認識がどのように変化したかを調べた。

「交流の当惑」について尋ねた 9 項目の得点の合計について平均値を算出し、対応のある t 検定を行った。その結果、授業後に「交流の当惑」は有意に低まっていた ($t(77)=7.57, p<0.01$; 図 1)。項目ごとにみると、「視覚障害者も自分と同じ世界に生きている」は授業前からそのように考える子どもが多く、授業前後で有意差はなかった ($t(77)=1.11, n.s.$; 図 2)。これ以外の項目「困っている時に迷わず援助できる」「コミュニケーションをとれる」「迷わず手を貸せる」「気軽に声をかけられる」「変な遠慮はしない」「(視覚障害者に) 関心がある」「あまり気を使いすぎない」「ためらいなく物を尋ねられる」については「そう思う」と答えた子どもが授業後に有意に増えた (図 2)。

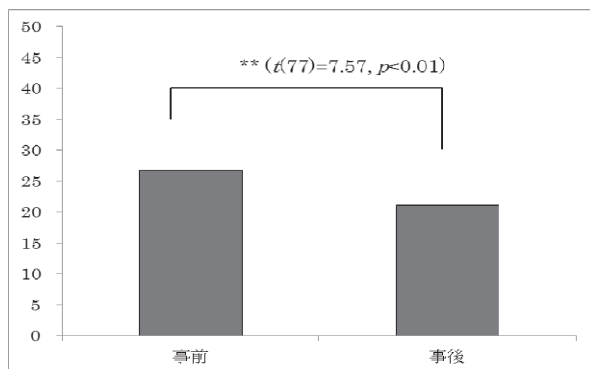


図 1. 授業前後における「交流の当惑」に関する尺度得点の変化 ** : $p<0.01$

また、視覚障害者のために、今の自分ができることはたくさんあると思うかについて 5 件法を用いて尋ねたところ、授業前の平均は 3.58、授業後は 4.23 であり、授業後に有意に高まっていた ($t(77)=5.48, p<0.01$)。さらに、視覚障害者を手伝う自信がどの程度あるかについて 5 件法により尋ねたところ、授業前の平均は 2.73 であったのに対し、授業後は 3.79 であり、授業後に有意に高まった ($t(77)=8.39, p<0.01$)。

VI. 考察

今回の授業で確認された、これまでの学習の成果として、児童が点字ブロックや音声信号機の機能を知った上で視覚障害者への援助の必要性や援助方法について考えることができていたこと、視覚障害者が援助を必要としないことがあることを理解できていたこと、視覚障害者の手引きの形を正確に答えることができていたことが挙げられる。

本実践で行った「目隠しをした子どもにキャラクタの名前をあててもらうゲーム」については、児童が互いに「絶対に番組名やキャラクタ名を言ってはいけない」と声をかけあいながらゲームを進める様子が観察された。また、活動中に答えをもらってしまう児童はいなかった。この点において、小学校高学年で取り組む活動として妥当であったと言える。

授業前後の質問紙調査の比較より、「視覚障害者も自分と同じ世界に生きている」という認識は授業の前後で有意な変化がみられず、授業前からこのように考える児童が多かったことが確認された。これは、目が見えなくてもさまざまな感覚を使えばわかることが多くあることや、視覚障害者がどのような生活をしているかということを経験がすでに学習していたことによると考えられる。

また、授業後には児童が、視覚障害者に気軽に声をかけられる、自分には視覚障害者の援助ができるなどと考える傾向が強まった。また、視覚障害者に関心があると答えた子どもが有意に増えた。授業で、見えない状態にある友人に物のイメージを伝えることができるという体験と、自分たちの説明が相手に伝わったという実感が、視覚障害者の援助に対する自信につながったと推察される。また、視覚障害者と接する自信がついたことで、交流へのとまどいが低まり、視覚障害者への関心が高まったと考えられる。

VII. 今後の課題

本研究では、授業の直後に質問紙調査を行っているため、授業の内容が子どもの記憶に明確に残っていたこと、授業者の意図を推測したことによるバイアスがかかった可能性がある。本実践で得た効果を持続させるためには、

	とても 思う	少し 思う	どちら でもない	あまり 思わない	全く 思わない	事前の 平均値 (SD) ▲	事後の 平均値 (SD) ●	t値
目に障害のある人も自分と同じ世界 に生きている	●▲					1.83 (1.18)	1.68 (1.06)	1.11
目に障害のある人が困っている時、 迷わず援助できる		●▲				3.00 (1.15)	2.22 (0.99)	6.28**
目に障害のある人ともコミュニケー ションをとれる		●▲				2.86 (1.26)	2.23 (1.12)	4.77**
目に障害のある人を見ると、迷わず 手を貸すことができる		●▲				3.06 (1.04)	2.32 (1.00)	5.33**
目に障害のある人にも気軽に声を かけられる		●▲				3.42 (1.03)	2.51 (1.02)	7.42**
目に障害のある人に対して変な遠慮 はしない		●▲				3.00 (1.09)	2.54 (1.09)	3.36*
目に障害のある人に対して関心がある		●▲				3.06 (1.07)	2.56 (1.32)	3.11*
目に障害のある人とつきあう時には、 あまり気を使いすぎない		●▲				3.14 (0.99)	2.63 (1.03)	3.67**
目に障害のある人にとめらいなく、 ものを尋ねることができる		●▲				3.64 (1.01)	2.87 (1.06)	6.67**

** $p<0.01$, * $p<0.05$

図2. 「交流の当惑」に関する尺度の項目ごとの平均値の比較

このような実践を重ねていくことが必要であろう。

小学校のうちに扱うことのできる内容は、他の内容との兼ねあいもあって、時間数が限られるのが現状である。そのため今後は、小学校においてどの程度の内容を扱うことが目ざされるべきか、小学校での教育と中学校での教育にいかに関連性をもたせていくかを検討していく必要がある。

文献

- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第1報）－実施状況及び教員の意識に関する調査を通して－，大阪教育大学紀要（第4部門，教育科学），61(2)，63-76.
- 水野智美・徳田克己（2014）身体障害，発達障害の理解教育の段階モデルの提案，障害理解研究，15，1-8.
- 西館有沙・阿久津理・萩中泰弘（2014）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成2－視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか－，障害理解研究，15，9-20.
- 西館有沙・阿久津理・鼎裕憲（2014）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成3－視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して－，

富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要，9，75-82.

西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井昌美（2012）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育のモデルの作成1－触察体験を用いた授業の開発と実践－，障害理解研究，14，21-34.

西館有沙・徳田克己・水野智美（2005）小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育，障害理解研究，7，27-34.

西館有沙・薮波真理子（2010）視覚障害理解を目的とした授業の実践－効果的な障害理解教育モデルの構築のために－，富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要，26，107-115.

小野聡子・徳田克己（2006）視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安，恐怖心に与える影響－障害理解教育の視点から－，障害理解研究，8，37-46.

高木修（1998）『人を助ける心－援助行動の社会心理学－』，サイエンス社.

徳田克己（2005）障害理解と心のバリアフリー，徳田克己・水野智美編著『障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－』，誠信書房，2-10.

（2015年8月25日受付）

（2015年9月25日受理）